

「子育て」に向けた幼稚園・保育所の連携の枠組みについて  
—家庭・地域・小学校との「連携」場面—

西 山 薫

**Study on Cooperative Frame with a Kindergarten,  
a Nursery for Child Care**  
— Opportunity of the Articulation between Infant Education and Home, Community,  
Elementary Schools

**Kaoru Nishiyama**

はじめに

幼稚園や保育所を問わず、教育・保育を担う諸制度は、今や「連携」や「協働」をテーマとした制度改革を迫られている。その主たる理由は、次の3点である。

まず、子どもの「育ち」の問題をめぐる責任論の悪循環を克服し、その問題解決にむけて相互に連携、協力する立場に立つべきとする考えである。これまでの子どもの「育ち」を自明のものとして接続する関係にあっては、「育ちの不全」とは接続前の教育機関の責任であるとして、相互不信に陥りやすい。接続関係にある諸機関が、現実の「育ち」の問題をともに受け止め、解決策を紡ぎ出すという関係が強く求められている。

次に、戦後教育改革以来、堅持されてきた学校体系（学制）を、改めて設計し直す時期に入っているということである。各々の接続面での課題は異なるが、「小・中」、「中・高」、「高・大」などの今日的「連携」の試みには、異なる学校段階の融合と新たな区分や接続という制度改革に至る可能性が含まれている。幼・保・小の関係もその例外ではない。

さらに、個別機関同士の連携という「点」を結ぶ連携から、子どもの生活世界の再構築という「面」に至る視点が重視されていることである。とくに乳幼児に対する働きかけについては、その保護者への支援と共に、家庭や地域社会を巻きこんだ「地域で」、「みんなで」というスローガンが顕著である。

本稿では、とくに就学前の子どもの「育ち」に向けて幼稚園・保育所を中核として取り組まれている様々な「連携」や「協働」の試みを、子どもの育ちの時間的、空間的流れや広がりの中かで整理する枠組みを検討し、その実践的な課題を考察したい。

## 1. 幼稚園・保育所を貫く「連携」の2つの軸と3つの場面

幼稚園・保育所に求められている連携を、乳幼児の発達からその方向性を考えてみると、2つの軸によって構成されるといえよう。1つは、子どもが育つ「空間」をつなぐという軸である。具体的には、家庭における養育と、地域社会における遊びや生活、幼稚園・保育所における保育活動の3者を、子どもが育つ「空間」として連携させるというものである。これはいわば「ヨコ」の連携ともいうべきもので、地域社会における子どもの生活の再構成という視点から連携を問うことになる。

もう1つの軸とは、子どもが育つ「時間」をつなぐという軸である。0歳から就学前の子どもの育ちや発達を保障するという意味で、就園前、在園中、就学という連続した育ちを確保するための連携である。いわばこれは「タテ」の連携といえる。今日ではそのスタートを、「親」となる段階（妊娠期）から設定し、就学後も小学校低学年までの育ち（学童保育を含めた）に延長してとらえる見方もある。

以上のような子どもの育ちの「空間」と「時間」という2つの軸から、幼稚園・保育所が中心的に担うとされる「連携」の場面は、以下の3つに整理できる。

1つは、とくに0～2歳児の家庭養育の段階から就園の機会に生ずる「段差」に対する連携である。これは、家庭における子育て、親育ちのあり方の問題に焦点化され、ゆえに家庭との連携を主たる課題とする。長野県の場合、0～2歳児の在宅養育率は84.7%（2004年度）にも上っている。家庭における「子育て」をどのように支援し、幼稚園・保育所の保育活動につなげていくか、また、家庭養育を担う保護者の「親育ち」をどのように支援していくかが課題となっている。2006年度10月に発足する「認定こども園」の設立理念に、「0歳から就学前までの一貫した育ちの保障」や「未就学園親子に対する子育て支援」が打ち出されている背景でもある。

第2の場面とは、幼稚園・保育所における「育ち」をめぐる地域社会との「段差」に対する連携である。これは、幼児期の自然・生活体験や他者とのコミュニケーションの機会を、地域社会との連携によって確保していくことであり、幼児の生活世界を再構成する試みである。「開かれた保育」の内実とは、まさにこうした子どもの生活世界の再構築にむけた地域社会との連携ということになる。

最後に、幼・保・小の連携の場面である。この連携は、これまで「小1プロブレム」など小学校就学をめぐる「段差」問題に関心が注がれてきた。つまり、幼児期から学童期への円滑な移行や、学校生活への適応問題としてとらえられてきた。しかしその一方で、子どもの「学び」の連続性をいかに確保するかという関心から、遊びと学習とをつなぐことに関心が払われつつある。

以上のように、0歳から就学前までの子どもの「育ち」にみられる「段差」を滑らかに

し、いかに連続性を確保するかが重要課題とされており、その意味で連携が重視されている。以下順次、3つの場面ごとに連携の諸相を整理していきたい。

## 2. 家庭との連携の場面

### (1) 「親の子育て」支援の必要性

少子化対策としての「子育て支援」の充実について、保護者に対する手厚い保育サービスの充実と、子どもの健全な「育ち」の保障とは必ずしもイコールにはならないのではないかという危惧が保育現場には強い。もちろん、子どもの健全な成長には、家庭や保護者の経済的・心理的安定は不可欠であり、そうした生活基盤を支えるべく、保育サービスを量的にも質的にも充実することに異論はないであろう。しかし、保護者に向けた保育サービスが充実する反面、保護者の「依存적子育て」や「無責任な子育て」を助長するのではないかという指摘があることも事実である。

0～2歳児の在宅養育の支援は、保護者の生活基盤や社会的自己実現を支えるとともに、そうした保護者のもとでの健全な「子育て」に直接的に確実に寄与する必要がある。その意味で「子育て支援」を、家庭における「親の子育て支援」という観点で捉え直す必要がある。文部科学省は、平成17年度より、「幼稚園における親の子育て力向上推進事業」を開始している。これは、近年ますます家庭における教育力が低下しつつあることを踏まえ、幼稚園の機能を一層活用した新たな子育て支援の展開が望まれているとの認識に立っている。そして、「保護者が幼稚園での教育活動の場に参加することによって、親の子育てに対する認識及び理解を深め、子育ての喜びを実感する機会を提供する事業を行い、地域として、親の子育て力の向上を図る」<sup>(1)</sup> というねらいのもとに実施されているのである。

0～2歳児家庭との連携の主眼は「親の子育て」支援にある。その背景には、当然のことながら家庭養育上の「問題」が深刻化している状況がある。いわゆる「親育ち」の問題としてとらえることができるが、それはおよそ4つの問題に整理できよう。

第1に、「子育て体験や育児スキルの不足」がある。都市化や情報化、少子化に伴って家族構成やその機能は大きく変容したが、子育てに必要な知識やスキルの修得にも変化を与えている。原田正文の調査<sup>(2)</sup> などからは、乳幼児と接触する経験を持たずに「親」となるケースが急増し、その結果、妊娠・出産や乳幼児の「育ち」に実感が持てず、「親」として果たすべき育児スキルを欠いたままに、育児を行うケースが増加している現状をうかがうことができる。結果として、過剰ともいわれる「子育て支援」情報のなかで、かえって子育てに過度の不安を抱いたり、悩みを増幅する姿もみられるのである。

第2に、子育ての「孤立化」がある。身近な自然環境が減少し、その一方で安心・安全

な遊び環境が強く求められるなど、子どもを育てる地域環境が不安定となっている。その結果、子どもの地域社会での遊びは縮小し、極めて狭い範囲の「孤立した遊び」が強まる傾向がある。ベネッセの「第3回幼児の生活アンケート報告書・国内調査」<sup>(3)</sup>によれば、幼児の平日の主な遊び相手（幼・保は除外）として母親を選択する割合は、10年前の55%から81%へと急増しており、「母親」の役割が増すとともに、母子密着の閉ざされた環境のなかで育つ姿をうかがうことができる。母親にとっても、子育てをめぐるコミュニケーションの機会が限定され、安定した子育て心理に大きな影響を与えているといえる。

第3に、父親の育児参加の停滞がある。周知のように、2004年12月の「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について」（子ども・子育て応援プラン）において、「仕事と家庭の両立支援と働き方の見直し」が重点事項の1つとされ、「希望する者すべてが安心して育児休業等を取得」することや「男性も家庭でしっかりと子どもに向き合う時間が持てる」など、とくに父親の育児休業の取得率の向上や父親による子育て参加が重視されている。しかし現状の父親の意識では、「家事分担」に対する役割意識は変化しているものの、子育てに対する父親の積極的な意識転換は不十分ではないかとの見方もある<sup>(4)</sup>。上述のように家庭外で孤立化する母親は、家庭内でも孤立化し、一層の母子密着の傾向を強めることになる。

第4に、子育て意欲の高まりと不安の増大がある。各種の調査によれば、「子どもへの好意」や「子育ての肯定感」、「子育てを通じた自己成長」などの項目において、過去に比べその意識は高まっている<sup>(5)</sup>。つまり、子どもを育てることに対する意識はきわめて前向きということになる。しかしその一方で、子育ての「順調さ」に対する不安を常に抱いたり、今はともかく「将来」の育ちへの不安は高まっており、子育ての肯定感と裏腹の関係にある。当然、「真摯な子育て」ほど子育ての負担感が増すことになる。こうした背景には、親世代の学習歴の影響がある。つまり、「問題解決能力」の脆弱さであったり、他者との比較や受動的な学習態度、自己肯定感の薄さなど、まさに「生きる力」の弱化がもたらす影響をみてとることができよう。

## （2）「親の子育て」支援の具体化

「親の子育て」支援のねらいは、子育てを通じて「親が育つ」という点にある。そこには、およそ3つの「親育ち」のきっかけを想定しておく必要がある。

1つは、実際の子育てに関わってこそ親が育っていくという視点である。上述したように、子育てスキルの低下は否めず、実際の子育てに並行して「親支援」をおこなうことで、子育てを通じた自立を促すことになる。2つには、親自身の自己肯定感を重視する視点である。現状の親育ちには、過去との比較から批判されがちであるが、親自身が自らの問題を自覚し、問題を解決する主体的な姿は重視すべきものである。第3に、単に子育てのノウハウを身につけるだけでなく、子どもとのコミュニケーション能力や共感的理解、愛着

意識など意欲や態度を含む子育てスキルを確保し、それによって親同士がつながりあう機会が重要であるということである。一人の親への支援が、結果として他の親や次世代の親への支援に連なっていくという視点である。

以上のような「親の子育て」支援の具体化方法を3つ例示しておこう。幼・保入園前の「親の子育て」支援を充実させることが、家庭との連携の具体的な内容となる。それらは、①子育ての基本的スキル・基本情報の助言、②親と親をつなぐ試み、③保育参加の3点が考えられる。

#### ①子育ての基本的スキル・情報の整理と助言

上述した「親育ち」の問題状況を踏まえれば、妊娠・出産期より、就園前の子育てに関する的確な育児の知識や基本的スキルを確実に体得、実行することが期待される。それぞれの地域社会のなかで「親育ち」が抱える問題状況は異なるであろうが、およそ次のような観点から客観的な情報を整理し、確実に実行すべき事柄に絞って伝達していく必要がある。それは例えば、①健康・発育、②生活習慣・生活リズム、③授乳・食育、④マスメディア接触、⑤遊び・読み聞かせ等であり、保護者の留意すべきポイントを整理することである。情報の明確さやわかりやすさはもちろん、科学的・客観的根拠や専門的見地に裏付けられていることがとくに重要である。

#### ②親と親をつなぐ試み

近年、未就園の親子を対象とした遊び・交流プログラムが活発化してきた。文科省の「幼稚園における子育て支援事業実施状況」（平成16年度実績）によれば、「保護者の保育参加」が51.8%、「未就園児の保育」が28.8%の実施率であり、3歳未満の親子を対象とした保育・遊びプログラムがその多くを占めていると考えられる。こうしたプログラムには、「園庭・園舎の開放」とも関連して自由に遊ぶことを目的としたものもあれば、一定のテーマや設定や目的を明確にしたプログラムもある。いずれにしても、こうしたプログラムにおいて、保護者間の「つながり」なり「むすびつき」を促進するきっかけとなることが望まれている。

伊藤・岡田らの調査（2004年）<sup>(6)</sup>によれば、子育て支援の様々なメニューのなかで保護者自身が「主体的に実施してみたい内容」として、「自然体験、文化体験、表現活動を通して子どもとの触れ合い」が多いという。具体的には、「子どもと一緒に楽しむ自然体験」、「子どもと一緒に楽しむ文化的体験」、「子どもとの造形活動」、「子どもとのリズム遊び・音楽活動」である。また、「子どもに対する親としての具体的な技能の獲得」も次いで多かった。具体的には「子どもに対する絵本の選択と読み聞かせの方法」や「ほめ方・叱り方など子どものしつけのあり方」、「子どものおやつや食事のつくり方」、「きょうだい関係の育て方や一人っ子への配慮など親としてのあり方」などがあげられたという。

すなわち、一方的に園側が情報伝達するだけではなく、保護者間の相互交流や保護者集団の主体的な企画・運営を支援することが重要であり、そのことが、主体的な親育ちの姿となり、保護者同士のネットワークづくりへと向かうのではないかと考える。「開かれた親育ち」として、先輩の親が後輩の親を支援する試みや、支援を受けた側が今度は自分が支援する側に回るという循環をうみだすことは極めて重要である。

### ③保育参加

山口大学教育学部附属幼稚園が研究開発した「保護者サポートシステム」<sup>(7)</sup>がある。保育参加を、保育参観ではなく実際にクラスに入り保育に参加することとし、「保育アシスタント」を担うことの影響を分析した。こうした体験を通じて、親にもたらされるいくつかの影響が指摘できる。1つは、自分の子どもの見方、親のあり方をふり返るきっかけとなることである。様々な子どもの姿を目の当たりにすることで、柔軟な子ども観をもつようになり、親としてのあり方を様々な子どもの姿や場面を通じて内省することができる。また、「我が子」だけをみるのではなく、クラス全体の子どもをみて、協力して自分たちの子どもを育てようという意識をもつことができる。保護者みんなで、私たちの子どもを支えようという意識へと進んでいく可能性がある。さらには、ベテラン保育者の働きかけや表現力をみて、子育ての実践力を高めることにつながる、といったことである。中教審も、「親をはじめとする保護者やPTAのかかわりを、保育の『参観』から始めて、施設の行事への『参加』、さらには施設の計画の策定や外部評価等への『参画』へと高めていくことが必要である」とし、さらには、「園児の卒園後も保護者が継続的に幼稚園等施設を支える関係を構築することも望まれる」<sup>(8)</sup>とも述べている点は、こうした保育参加の有用性と符合する。

## 3. 「地域との連携」の場面

### (1) 根本問題としての子どもの「体験不足」

各種の調査結果によるまでもなく、乳幼児にとどまらず、子ども全体の自然体験、生活体験の不足が問題視されて久しい<sup>(9)</sup>。こうした問題は、「原体験」の不足をもたらすものと認識されている。原体験とは、「生物やその他の自然物、あるいは、それらにより醸成される自然現象を触覚・嗅覚・味覚をはじめとする五官（感）を用いて知覚したもので、その後の事物・事象の認識に影響を及ぼす体験」<sup>(10)</sup>とされる。「その後の…影響」とは、原体験の不足がいわゆる「生きる力」の基盤に影響を及ぼすことであり、また、世代の循環のなかで現在および今後の親世代（保育者を含む）にも波及することを意味している。

文科省の調査研究協力者会議の「幼稚園教員の資質向上について―自ら学ぶ幼稚園教員のために」（2002年6月）にあるように、「少子化や都市化など社会の様々な変化もあいまって、柔軟性やたくましさを備えた教員になるために必要と考えられる、自らの生活体験や自然体験、社会奉仕体験などが不足している者も、教員志望者の中には、見受けられる。学生の自主的活動などを奨励し、多様な体験を得る機会を増やすことが望ましい」とされる所以である。

「体験不足」がもたらすであろう子どもの育ちの問題の構図とはどのようなものか。1つは、体験不足に伴う「運動能力の低下」であるが、身体機能の低下にとどまらない深刻な問題をはらんでいる。つまり、運動能力の向上によって本来確保される「達成感」や「成就感」を実感する機会を逸することになり、そのことが「学習意欲」や「自尊感情」の弱化につながっているという見方である<sup>(11)</sup>。また、「体験不足」に伴う「人間関係の縮小」という問題もある。多くの生活体験や自然体験は、遊び仲間や家族や親戚、地域社会の大人たちと共に経験するものが多い。つまり、そうした不足は、他者とつながる子どもの生活世界を縮小させ、限られた人間関係のなかで子どもが育つことを意味している。様々な体験（遊び）のなかで十分に「他者とむきあう機会」をもたないことは、他者を取り込み、他者と感情を共有することが困難になるという見方がある<sup>(12)</sup>。

その一方において、習い事や就学前の学習準備が早期化する傾向が強まっている<sup>(13)</sup>。こうした低年齢化の背景には、少子化に伴う教育投資の高まり、「格差社会」に対する危機感、安全・安心な子育て環境の確保などがある。しかし、子どもたちに欠如する多様な人々との「出会い」を、こうした機会では代替できない。むしろ、直接体験や生活感覚から遊離し、パッケージ化された「知」が先行するばかりではないかという面がある。

## （2）地域と連携した保育の展開

では、幼・保は何をすればよいのか。1つには、幼児に「心揺さぶられる体験」や「達成感を感じる体験」をふんだんに用意し、蓄積させることであろう。ともすれば計画された環境の中で「計算された楽しみ」を享受しがちとなり、子どもは「感動体験」についても受け身となるか、計算できない楽しみを受け止めることができなくなる。子ども自身が心に刻み込まれるような感動を伴う経験をふんだんに用意すること、そのためには、園をとりまく地域に積極的に目を向けて、その自然や人材を保育の中に取り込んでいく必要がある。小学校以上では、「総合的な学習の時間」や「生活科」を支援する地域人材ネットワークが整備されつつあるが、幼・保は未整備な面が多い。

2つには、他者を取り込むことのできる遊びをふんだんに行うことである。遊びを通じて、互いに身体を通じて感じあう関わりを積むことで、他者を理解するステップを確実に踏むことが重要である。遊びを通じた、互いに身体を通じて感じあう様々な人との関わりによって、自分とは違う他人を自分の心に取り込む経験をつむことができる。

例えば、長野県教育委員会と幼児教育連絡会議は、2005 年度に「0 歳からの信州子育てのために」という幼児教育振興プログラムを提言しているが、そのなかで「みんなで保育の推進」を提言している。「みんなで保育」とは、「地域の子育ち支援の中核として期待される幼稚園・保育所を中心にして、子育てに関わる地域の人々が連携・協働していく場を設定すること」<sup>(14)</sup>をいう。具体的には、「園の開放」や「多様な保育参加の実施」、「子育て相談窓口機能の充実」、「幼児教育サポートの実施」があげられているが、このうち「多様な保育参加の実施」に着目してみたい。これは、開かれた保育のなかで、様々な地域の人々が保育に参加し、各々が地域の「子育て」に貢献できることを通して、お互いに関わり合うことを意味している。こうした地域の人間関係づくり（つながり）を、門脇厚司は「親密圏」と名付け、「一定の地域的なつながりや空間のことではなく、互いに顔見知りであり日常的な交わりを続けている人たちの人と人とのつながりであり、そのネットワーク」<sup>(15)</sup>としている。子育て支援からみれば、それは、親を含めた子育てに関心のあるすべての人々（＝「みんな」）が、幼稚園や保育園を舞台に集い、子育てを支え合う関係となることである。イベント、行事はもちろん、日常の保育の中で、いろいろな人々が幼・保の保育活動に関与し、ひいては「親子」をとり包んでいくことになる。そして、子どもに対して、多彩な大人が入れ替わり立ち替わりして関わられる状態を作り出すことであり、地域を巻き込んだ子どもへの働きかけを作り出すことが重要となる。

このような「みんなで保育」の実践事例をいくつか挙げておこう。例えば、札幌トモエ幼稚園の試みがある<sup>(16)</sup>。この幼稚園では、地域の「いろいろな人々」が協力して子育てに参加している。赤ちゃんから祖父母まで、いつでも誰でも保育に参加できるしくみを持ち、ついでには保護者も子どももそれぞれが友達を作り、その輪を広げていくことを大切にしている。様々な人々が保育に関わるなかで、大人同士も交流を深め、人との関わりが楽しいことを知り、助け合う生活が自然にできるようになることをねらいとしている。

また、足立区立おおやた幼保園では、いわゆる幼・保一体型の総合施設として運営されている点を生かして、「地域の子どもをみんなで育てる機運を高める」ことを重視している。「親もわが子以外の子どもたちの面倒を見る」ことによって、「余裕を持って子どもと接することができるようになる」とされ、「共に育てる意識が深まる」ことをねらっている。具体的には、隣接する小学校との連携や中高生の保育ボランティアの受け入れ、高齢者との交流、隣接小学校に子育てサロンの開設、園児の保護者による「エプロンママボランティア」などを行っている。幼保園に「地域」を取り込むことで、園内に地域の教育力が生まれ、そのことが地域全体を豊かにしていくという循環が生まれてくることをねらっているという<sup>(17)</sup>。



#### 4. 小学校との連携の場面

##### (1) 「段差」問題から「学びの連続性」へ

幼保小の連携が着目されるようになったきっかけは「学級崩壊」の問題であり、それは「小1プロブレム」としてとらえられる小学校教育との接続不全問題であった。「小1プロブレム」には、子どもを取り巻く環境の変化や孤立化した子育て、しつけ不足など様々な要因が指摘されるが、その1つに就学前教育との「段差」の拡大があげられる。遊び中心の園生活から座学中心の学校生活へ、個別対応から一斉授業へ、総合的な活動から分化した教科学習へと円滑に移行できないことから、幼保小の「段差」を解消し、小学校生活への緩やかな適応を図る工夫が連携に求められているのである。こうした「段差」問題に対して、段差を解消するというのではなく、以前にも増して小学校生活への緩やかな適応を図る工夫が必要である、ということが指摘される。しかし、「小1プロブレム」の回避のみを理由として、既存の小学校生活への適応を図るという視点は、「段差」問題の本質を看過するおそれがある。その本質とは、子どもの発達の連続性とそれに応じた学習様式である。

子どもの発達の連続性を保障するには、幼保小相互の「育ちの立体的理解」が不可欠である。それぞれの立場からみた子どもの育ちを重ね合わせ、発達過程とその問題点について共通理解を図り、さらにはその育ちを支えている「学びの経験」、すなわち遊び歴や生活歴を把握するのである。それは、幼稚園、保育所での遊びや生活経験が、その後の教科学習にどのように生かされていくのか、また、遊び歴や生活歴を踏まえた教科学習をどのように設定するか、という課題につながっていくはずである。つまり、幼・保の保育活動と諸学校での教科指導との接点を明らかにすることになる。「幼児期にふさわしい生活の展開」や「遊びを通しての総合的な指導」が小学校以降の学習の基盤となるという原則について、具体的な活動、場面に即しながらその筋道を見通すことが、なお連携の大きな課題となっている。

##### (2) 中教審の論議からうかがえること

幼児期の学びとは、一般に、「遊び」を通して生活のなかで総合的に、具体的に学んでいくというプロセスをとる。その一方で、小学校教育の学びは、学年によってその濃淡はみられるが、「教科」を通して、限定された学習空間のなかで抽象的、操作的に学ぶ様式となっている。

近時の中教審答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」（2005年）では、「後のびする力」という概念を用いて、両者のつながりを重視している。「後伸びする力」とは、「身体感覚を伴う多様な活動を通じて『豊かな感性』

や『好奇心』『探究心』を培い、小学校の教科学習を実感を伴って深く理解できることにつながる学習の芽生え」とされる。端的に言えば、幼・保の「遊び」の中で育ったものが、「小学校以降の教科学習」へとつながるような心情・意欲・態度ということになる。しかし、こうした資質を育てる保育活動は、「幼児の内面に働き掛け、一人一人の持つ良さや可能性を見だし、その芽を伸ばすことをねらいとするため、小学校以降の教育と比較して「見えない教育」と言われることもある」というように、成果が顕在化するわけではない。したがって、明示的な教科学習からみれば、こうした「みえない教育」がねらいとしていることが把握できず、結果として「つながらない」ということにもなりうる。だからこそ、「遊びを通じた学び」と「教科を通じた学び」とを見通す、関連づけることが重要であるし、お互いの保育や授業への意図的なまなざしが必要となるはずである。

同じく中教審は、両者がつながる学びの方法として、「協同的な学び」を提唱している。すなわち、「教育内容における接続の改善」として、「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児どうしが、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を『協同的な学び』として位置付け、その取組を推奨する必要がある」としている。

「協同的な学び」については、審議会委員である無藤隆がその重要性を指摘している<sup>(18)</sup>。無藤は幼児期を、「一人一人が安定する時期」、「自己発揮する時期」、「協同的な学びが可能となる時期」の3つに区分している。「一人一人が安定する時期」とは、幼児は園の中で、安定した気持で行動でき、幼児が保育者に親しみを感じ、集団の中で、安定して過ごせるように援助する時期であり、「自己発揮する時期」とは、幼児が園の集団の中で相手やものの特徴を分かりつつ、自分の内に根ざした考えや思いを形にしていき、楽しみながら幼児が集団の中で自己表出できるよう援助する時期である。「協同的な学びが可能となる時期」とは、幼児同士で、長い時間を掛けて実現してみたいことを考え、その願いを目指して、互いに協力して進めようとし、互いの意思の衝突や実現の困難を乗り越え、先の見通しを可能にしつつ、達成していく時期である。保育者は、葛藤を乗り越え、協同的に意味を創造できるよう援助すべき役割を果たす。こうした時期を経て、協同的な学びの経験が小学校以降の学習や生活において、物事に対する関心や学習意欲を深めるとともに、生活科・総合的な学習の時間などでの集団学習の活性化などにつながっていくとしている。

中教審答申では、具体的な連携の方策として、上で述べたような教育内容・方法上の連続性の重視の他に、「人事交流等の推進・奨励」として、教員の合同研修や幼・保・小がそれぞれ非常勤講師等で相互の経験者を活用すること、免許状の併有の促進などをあげている。また、制度上の連携方策として、「幼小連携推進校」の奨励、幼小一貫教育の検討を明示した。幼小連携推進校とは、とくに教員等の人事交流、「協同的な学び」や小学校の生活科等での合同活動などの取り組みを積極的に行う連携校・園をいう。幼小一貫教育については、義務教育年齢の引き下げ論議や無償化の拡大とも絡む政策上の重要課題とな

るが、踏み込んだ指摘はなされていない。

### （３）連携の具体化

長野県幼児教育連絡会議が実施した「幼保小の連携に関する調査」（2002 年、県下の幼稚園・保育園の 3～5 歳児担任、小学校 1・2 年担任）によれば、例えば、「思っていることが話せる子どもが多い」とか「集中して話を聞くことができる子どもが多い」という質問に対して、肯定的にみるのが「幼・保」の保育者で、やや否定的にみるのが小学校教員という結果であった。同種の他の調査結果でも同様の傾向がみられる。年長児に対する保育者の積極的な評価と、小学校低学年、とりわけ就学児童に対する「過小評価」の狭間で、「こども」観のズレとともに、「遊び」や「学び」のつながりに対する意図的なまなざしをどのようにして確保していくかが、幼保小の連携の重要な課題として横たわっているように思う。

具体的な連携の方策としては、およそ 3 つが考えられるであろう。①日常の交流活動、②教科とのつながり、③新たなカリキュラムの創造、である。③については、研究開発校園を中心に研究が進められているが、教育課程の再編が予定されているとはいえず、したがって、当面、①および②の活動が中心となるであろう。

「日常の交流活動」とは、かねてより実施されてきたように、定期、不定期に実施する特別活動等での交流である。例えば、学校・園行事への参加や合同開催、合同給食、ボランティア活動、異年齢交流などであろう。しかし、こうした交流活動の問題点として、単発的な交流に終始し継続性がない、イベント化あるいは形骸化する、交流のねらいが一方的となり子どもにとっての成果も偏るなどが指摘されており、交流の発展性や見通しについて両者が共通理解を図る必要があるだろう。

「教科とのつながり」では、主として、「生活科」や「総合的な学習の時間」における幼児との直接的な交流と、各教科毎の幼・保での「遊び」経験や保育活動の履歴を踏まえた「教科学習」への活用がある。前者については、とくにコミュニケーション能力の育成という点で、乳幼児との関わりは伝える、耳を傾ける、一緒に感じるなどの貴重な機会となり、「遊ぶ」、「共に過ごす」、「手伝う」、「話す・伝える」などの交流学習となろうが、逆に幼・保からみれば、異年齢交流という大きなメリットが生まれる。後者については、具体的な分析方法や活用方法は未だ研究途上であり、次に示すような相互理解の機会を充実させることによって、そのきっかけが確保されることが考えられる。

それは、相互参観や参画型体験保育・授業の促進である。双方の多忙化が進むなかで困難な課題ではあるが、保育活動と教科活動を双方が理解し、その違いとつながりの糸口を実感することが出発点であろう。さらに、子どもの育ちをめぐる議論、分析の時間を確保することである。複数の幼稚園、保育所から入学する場合、コミュニケーションすらままならない場合があるが、近隣の幼稚園、保育園、小学校とが年間を通してコミュニケ

ーションする機会が確保されることが重要となる。

## おわりに

以上、就学前の子どもの「育ち」に向けて幼稚園・保育所を中核として取り組まれている様々な「連携」や「協働」の試みを整理する枠組みを提示し、今後の実践的な課題を考察した。幼保小の連携の実践は、ここ数年の取り組みによって活発化し、その成果も徐々にあがっている。今後は、幼保小の機関同士の内向きな連携ではなく、子どもを育てる家庭への支援、地域社会の教育力の再構築など、開かれた連携のスタイルをとりつつ、そのねらいも広がっていくことになるであろう。

注

- (1) 「幼稚園における親の子育て力向上推進事業委託実施要項」(平成 17 年 4 月 1 日初等中等教育局長決定)。
- (2) 原田正文「連携と協働で進める地域子育て支援活動ー『大阪レポート』から 23 年後の子育て実態調査が指し示すものー」(『保育年報 2005』全国社会福祉協議会、2005 年 12 月)。
- (3) Benesse 教育研究開発センター「第 3 回幼児の生活アンケート報告書・国内調査」(2005 年 3 月)。1995 年、2000 年にも実施しており、10 年間の変化を把握できる。調査対象は首都圏の 0 歳 6 か月～6 歳就学前の乳幼児をもつ保護者(主に母親)約 3000 名。
- (4) 同上調査結果による。
- (5) 同上。
- (6) 伊藤 篤・岡田 由香・奥山 登美子・岸本 佳子・川添 薫「幼稚園・保育所における子育て支援ニーズに関する研究ー保護者と教諭・保育士への質問紙調査を通じてー」神戸大学人間発達科学部『人間科学研究 11 巻 2 号』、2004 年。
- (7) 友定啓子・山口大学教育学部附属幼稚園『保護者サポートシステム』フレーベル館、2004 年。
- (8) 中央教育審議会「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方についてー子どもの最善の利益のために幼児教育を考える(答申)」平成 17 年 1 月 28 日。
- (9) 川村学園女子大学子ども調査研究チームの「子どもたちの体験活動等に関する調査研究」(2004 年 6 月)や、生涯学習審議会「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむー青少年の[生きる力]をはぐくむ地域社会の環境の充実方策についてー」(1999 年 6 月)など。
- (10) 小林辰至、雨森良子、山田卓三「理科学習の基盤としての原体験の教育的意義」日本理科教育学会研究紀要 Vol.33 No.2 1992 年。
- (11) Benesse 教育研究開発センター「モノグラフ小学生ナウ 子どもの放課後 2001 年度調査」。
- (12) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999 年。
- (13) 上掲(3)を参照。
- (14) 提言の詳しい内容は、長野県教育委員会HPを参照。
- (15) 門脇厚司『親と子の社会力ー非社会化時代の子育てと教育』朝日新聞社、2003 年。
- (16) 「地域も参加、成長見守る」(朝日新聞(札幌版)2005 年 1 月 26 日朝刊)および幼稚園HPを参照。
- (17) 日本教育新聞 2005 年 9 月 19 日、「地域にひらく【第 3 回】東京・足立区立おおやた幼保園」。
- (18) 中央教育審議会第幼児教育部会第 9 回会議提出資料を参照。